
SZEMLÉ

MERRE HALAD AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG?

Az úgynevezett tudás alapú társadalom – melyet sokan Európa új formájának tartanak – egyre inkább testet ölt, s mindennek a folyamatnak központi szereplője a felsőoktatás. Először az 1999. június 19-i Bolognai Nyilatkozat szövegezte le, hogy a kezdeményezett átalakítások fontos célja egy európai felsőoktatási terület kialakítása. E szándékot a felsőoktatásért felelős európai miniszterek 2003-as berlini találkozásán is megerősítették *Az egyetemek szerepe a tudás Európájában* címmel. A reformok előfeltétele azonban nemcsak a tanulmányi rendszer megváltoztatása, hanem bizonyos korlátok legyűrése, amelyek a tanulást övező különböző társadalmi, gazdasági körülményekből fakadnak a bolognai folyamathoz csatlakozott országokban. Éppen ezért fontos a társadalmi, gazdasági dimenziók láthatóvá tétele – megkönnyítendő beépítésüket az Európai Felsőoktatási Térség megtervezésével kapcsolatos párbeszédbe. A politikai küzdőtér szereplői az európai felsőoktatás ezen dimenziójára sokkal később lettek figyelmesek (*Az európai felsőoktatási térség társadalmi dimenzióinak fölfedezése*, 2003, Athén), hogy végül új politikai célként fogalmazzák meg a bolognai folyamat továbbfejlesztése kapcsán. A 2003-as úgynevezett Berlini Nyilatkozatban a felsőoktatás társadalmi dimenzióját már hivatalosan is megemlítették a bolognai folyamat munkaprogramján belül, mint valami mindenén átívelő művelési irányt. A későbbi viták által bekerült a köztudatba, hogy a versenyképesség növelésének szükségességét egyensúlyba kell hozni a felsőoktatási térség társadalmi feltételeinek fejlesztési céljával. A szakemberek számára ugyanakkor az is világossá vált, hogy komoly vita csak akkor bontakozhat ki, ha

új információk állnak rendelkezésre a társadalmi dimenzió kérdésköréről is.

A bolognai folyamat kapcsán elkészült *Sybillé Reichert* és *Christian Tauch* által jegyzett – itt bemutatásra kerülő – harmadik jelentés nem csupán a változó tanulmányi struktúrákra koncentrálna, hanem megpróbálja analizálni és összehasonlítani a fejlődési irányokat a folyamatba bekapcsolódó összes nagyobb szereplő szempontjából, így az egységesülő oktatási színpad aktorai – az államok kormányai, a nemzeti rektori konferenciák, a kutatók, az oktatók, továbbá az adminisztratív személyzet és a hallgatók – szempontjából is.

A tanulmány tulajdonképpen a két korábbi, az 1999-es és a 2001-es Jelentés folytatása. Míg azonban az előbbi két jelentés elsősorban az egyes oktatási minisztériumok és rektori konferenciák információszolgáltatásaira épült, a Trends 2003 már a munkaadók, a felsőoktatási intézmények és a hallgatók nézőpontjait is vizsgálja, ezért tehát átfogóbb képet ad a bolognai folyamat állapotáról.

A tanulmányban a szerzők abból a feltevésekből indultak ki, hogy a reform egészében nézve szükségszerűen releváns a felsőoktatási rendszer szempontjából, nemcsak nemzeti, hanem intézményi szinten is. Ezért azt próbálták kideríteni, hogy hol érezhetők leginkább a kihívások, hol jelentkeznek problémák és konfliktusok a reform és az egyéb intézményi célok között. Mindenekelőtt pedig azt vizsgálták, hogy az intézményi aktorok hogyan érzékelik a reform különböző céljait, és miféle sikertényezőket rendelnek az egyes változásokhoz, amelyek az Európai Felsőoktatási Térség megvalósításához elengedhetetlenek. Maga a kutatás, amely azzal a céllal készült, hogy intézményi szinten is a letapogassa különféle folyamatokat és véleményeket, öt csoportot célzott meg: 33 oktatásért felelős minisztériumot és 33 rektori konferenciát, a reformhoz csatlakozni



akaró délkelet-európai országok oktatásért felelős minisztériumait és rektori konferenciáit, 1800 felsőoktatási intézményvezetőt. A kérdezési fázis lezárultának határideje 2003 februárja volt, így a feldolgozott adatok elemzése 2003. március közepétől kezdődött. A begyűjtött adatokon túl a munka során a szerzők figyelembe vettek minden rendelkezésre álló tanulmányt, amely bolognai folyamat céljait és a hozzájuk köthető témákat taglalja, áttekintették a folyamat szempontjából releváns EU-dokumentumokat, továbbá a Bologna Koordinációs Bizottság (Bologna Follow-Up Group) számára benyújtott nemzeti jelentéseket is.

A válaszadási arány kellően reprezentatívnak bizonyult: a felsőoktatási intézmények 45%-a visszaküldte a kérdőívet, továbbá egy híján az összes minisztérium, valamint a rektori konferenciák 90%-a és a hallgatói szervezetek 80%-a – ugyanakkor a munkaadói társulásoknak csak a fele. Már az első intézményi visszajelzések egyértelműen alátámasztották, hogy a Folyamat kutatásakor nem kerülhető meg a „cselekvési irányok kockázatvállalóinak”, az oktatási színpad aktorainak vizsgálata. Mindezzel a jelentés nemcsak az irányok módosulására, továbbá a nemzeti szintű strukturális átalakulásokra figyelt, hanem az intézmények helyzetére és a hallgatók nézőpontjára is: a bolognai folyamat aktorainak nézeteit próbálja tükrözni, és be kívánja mutatni a bevezetés során felmerült problémákat, továbbá a jövő kihívásait. A szerzők ugyanakkor hangsúlyozzák, azzal együtt, hogy több szereplőt sikerült bevonni a kérdezésbe (tulajdonképpen az intézmények és a hallgatóság megkeresésével), ugyanakkor a tudóstársadalmat nem tudták megszólítani, ezért tehát a felsőoktatási intézmények mindennapjaival kapcsolatos adatgyűjtés csak a vezetők és a hallgatók véleményét rögzíti – a tudósokét nem.

A *Megismerés és fenntartó támogatás* című fejezetben a szerzők kiemelik, hogy annak ellenére, hogy a Jelentés megalkotását megelőző években egyre többen megismerkedtek a bolognai folyamat főbb vonalaival, a felsőoktatási reformeszmé gondolata mégsem jutott el a felsőoktatás kulcsszereplőinek többségéhez, noha ők azok, akik a gyakorlatba átültetés, valamint az értelemadás folyamataiért felelnek.

A Jelentés szerint az oktatók, az adminisztratív személyzet és a diákság bevonása a reformfo-

lyamatokba még mindig nem elegendő mértékű, hiszen változatlanul az egyes intézményvezetők, mintsem maguk az oktatók, kutatók, hallgatók vesznek benne részt. A szerzők szerint a jövőben azonban már tanszéki szinten is értelmezni kell a reform céljait és azok kontextusát (tanrend, egységek, módszerek, értékelés, diszciplínák és intézmények közötti áteresztőképesség újragondolása). Észtország, Írország, Litvánia, Németország, Svédország és leginkább az Egyesült Királyság intézményeiben – összevetve más országokkal – a reform iránti elkötelezettség jelei kevésbé mutatkoznak ami Reichert és Tauch szerint nem azt jelenti, hogy ezekben az országokban ne zajlanának a reformok, viszont ezek a folyamatok nem kimondottan a bolognai folyamathoz kötődnek. (Svédországban például egyáltalán nem használják a Bologna szót.) A bolognai reform mértékének ismeretében fontos kiemelni, hogy mindössze az egyetemek 47%-a és az egyéb felsőoktatási intézmények 29,5%-a hozott létre Bologna-koordinátor státust.

A szerzők azt is konstatálják, hogy a reform ütemezésével és bizonyos szempontjaival szemben tapasztalható némi ellenállás, úgymint a belgiumi francia nyelvű közösség, az Egyesült Királyság, Franciaország, Írország, Németország, Norvégia, Magyarország és Portugália részéről, tetten érhető tehát egyfajta Bologna-szkepticizmus.

A Jelentés írói szerint a bolognai reform gyakran egyéb kulcsfunkciók, fontos fejlesztések rováására kerül előtérbe, sőt nyilvánvaló az is, hogy intenzívebb párbeszéd szükségeltetne a rektorok és tudományos szakemberek, intézmények és a minisztériumi alkalmazottak között, túllépve a törvényalkotási folyamaton (a reform intézményi vonatkozásairól, a reform állami szintű támogatásának mikéntjéről, miközben nem sérülnek a felsőoktatás alapfunkciói).

A Jelentés *A felsőoktatási intézmények szerepe az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésében* című fejezetében azt láthatjuk, hogy miközben a felsőoktatási intézmények nagy többsége támogatja a reformot, az egyetemi rektorok 62%-a, az egyéb európai felsőoktatási intézmények vezetőinek pedig 57%-a érzi úgy, hogy jobban is bevonhatnák őket a kitűzött célok megvalósításába. Belgium, Dánia, Franciaország, Németország, Görögország, Magyarország, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Szlovénia, Spanyolország, Svédország és a délkelet-európai országok képviselői

selői és rektori konferenciái figyelmeztettek az intézmények autonóm döntéshozatali mechanizmusainak korlátaira. Ugyanakkor a vezetők 46%-a szerint a nemzeti törvényi szabályozás – legalábbis részben – kikezdi az autonóm döntéshozatali rendszert.

A hallgatók szerepe az Európai Felsőoktatási Térség megteremtésében című fejezetben a fiatalok aktív részvételének megvalósulási formáit mutatják be a szerzők. A folyamatba bekapcsolódott országok egyetemének 63%-án a diákság szerepvállalása formális (részvétel a szenátusban vagy a tanácsban, esetleg kari/tanszéki szinten). A szerzők kiemelik: a felsőoktatásban részt vevő hallgatók fele úgy érzi, hogy a nemzeti és európai hallgatói szervezeteken keresztül meglehetősen aktív szerepet játszik az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában, ugyanakkor intézményi, de főleg tanszéki szinten a hallgatók bevonása a különféle kezdeményezésekbe még számos ponton további előrelépéseket igényel. (Reichert és Tauch szerint a diákság képviselői leginkább a reform alapelvei kapcsán fejezik ki reményeiket, és elsősorban megvalósításukat, folyamatosan redukált értelmezésüket kritizálják.)

A következő fejezetben (*Az európai diplomások munkaerőpiaci esélyeinek növelése a tudományos minőség kikezdése nélkül*) a szerzők a tudományosság színvonalának és a diplomások alkalmazhatóságának, munkaerőpiaci helyzetbe kerülésének összeegyeztethetőségét vizsgálják. A szerzők kiemelik, hogy a tudományos színvonal minőségének megőrzése (sőt emelése) és a diplomások munkaerőpiacra való átmenete a bolognai folyamat két leggyakrabban emlegetett mozgatórugójának számít. Az intézményi vezetők 91%-a tartja alapvető fontosságúnak a diplomások munkaerőpiaci helyzetbe kerülésének kérdését a tantervek újragondolása szempontjából. Reichert és Tauch szerint a Bologna szellemében történő tantervi reform során a legnagyobb kihívásnak az tűnik, hogy miképpen lehet igazságot tenni a kockázatvállalók között a diplomások munkaerőpiaci helyzetbe kerülésének és a felsőoktatás relevanciájának tekintetében, és mindezt anélkül, hogy kompromittálnának bizonyos hosszabb távú perspektívákat, amelyek jobban megfelelnek a felsőoktatási intézményeknek.

A felsőoktatáson belüli mobilitás elősegítése című fejezetben a szerzők megállapítják, hogy miközben nő a hallgatói mobilitás szerte Európában,

az érkezők száma nagyobb az EU, mint a csatlakozó országok viszonylatában: „diákimportörnek” elsősorban Franciaország, Hollandia, Dánia, Svédország számít, de Írország és az Egyesült Királyság intézményeinek 80%-a is azt jelentette, hogy több diák érkezik hozzájuk, mint távozik.

Az Európai Felsőoktatási Térség vonzóbbá tette az Európán kívüli világban a bolognai folyamat harmadik fontos ösztönzője a válaszadók szerint – a tudományos minőség és a munkaerőpiaci esélyek mellett. A következő fejezetben ezt vizsgálják a szerzők. Az intézmények 92%-a számára a legfontosabb az EU, míg a második helyen Kelet-Európa (62%), majd az USA és Kanada (57%), Ázsia (40%) és Latin-Amerika (32%) következik, a sor végén pedig Afrika (24%) és Ausztrália (23%), valamint az arab világ (16%) található. A vonzerő növelése a felsőoktatási intézmények 75%-a szerint elsősorban a közös események/programok és a tudományos-oktatási kooperáció révén lehetséges, ugyanakkor – még ha idegenkednek is tőle – a nemzetközi szintű diáktoborzás körül kialakult versenyhelyzet ismeretében a felsőoktatási intézmények nem mondhatnak le a cél marketing eszközéről sem (az intézmények mindössze 30%-a él vele, az Egyesült Királyság és Írország kivételével, ahol ez az arány 80% fölötti volt), ha helyzetbe akarják hozni magukat nemzetközi szinten. A szerzők itt bemutatják azt is, hogy a legtöbb országban már léteznek irányelvek az agyszívás megakadályozására, illetve a tudócsalogatásra. A legtöbb felsőoktatási intézmény viszont még adós a világos intézményi profilok meghatározásával, ami pedig elengedhetetlenül szükséges a prioritásaikkal egybevághó piacok megközelítéséhez.

A Diplomastruktúrák című fejezetben a szerzők leszögezik, hogy a kétszintű diplomarendszerhez köthető tanulmányi struktúrák bevezetése kapcsán már fontos törvényalkotói lépések történtek, ám azon országokban, ahol a BA/BSc-szint korábban nem létezett, a felsőoktatási színpad aktorai azt továbbra is csak egy közbülső állomásnak, orientációs platformnak tekintik, mintsem önálló diplomának. A BA/BSc-diploma – mint általánosan érvényes minősítés – elfogadása jórészt még várat magára. A Jelentés írói szerint a kormányoknak és a felsőoktatási intézményeknek szorosan együtt kell működniük, hogy az új struktúra ne csak felszínesen kerüljön bevezetésre, de a tantervi felülvizsgálat is köves-



se, és ne csak a tanulmányi eredmények, képzési profilkörül kialakult vitát vegyék számításba (a tantervi reform során), hanem az intézmények sajátos szükségleteit, lehetőségeit is.

A következő fejezetben a *diplomák elismerésének körülményeit* mutatják be a szerzők. A minisztériumok kétharmada, a felsőoktatási intézmények több mint fele és a hallgatói szervezetek alig kevesebb mint 50%-a reméli, hogy a bolognai folyamat nagyban meg fogja könnyíteni az elismertetési eljárásokat. A Jelentés szerint miközben a felsőoktatási intézmények meglehetősen optimisták a külföldi tanulmányi periódusok elismertetésének gördülékenységével kapcsolatban, számos országban az elismerés procedúrája igen fejletlennek tűnik, gyakori az ügyről-ügyre alapú eljárásrend. (A hallgatói szervezetek majdnem 90%-a úgy vélte, hogy tagjaik elvtelve vagy gyakran ütköznek problémába a korábbi külföldi tanulmányok elismertetésekor, ugyanakkor némileg pozitív jel az, hogy a hallgatói szervezetek több mint 40%-a azt is jelezte, az általuk lefedett intézményekben van lehetőség fellebbezésre az elismertetési eljárás során.)

Az *Intézményi autonómia, minőségbiztosítás és akkreditáció: kötéltánc az önfejlesztés és az elszámolási kötelezettség között* című fejezetben a szerzők megállapítják, hogy a nagyobb autonómia alapján az állami beavatkozástól való nagyobb függetlenséget jelenti, ám általában a társadalom egyéb kockázatvállalóinak növekvő befolyásával jár együtt, nem is beszélve a külső minőségbiztosítási eljárásokról és az eredményorientált finanszírozási mechanizmusokról. A szerzők megemlítik, hogy ennek ellenére a felsőoktatási színpad számos szereplője hangsúlyozza, hogy az állami beavatkozás csökkenésével nőni fog az intézmények autonómiája, optimalizálódik az egyetemeken rejlő innovatív potenciál, de csak akkor, ha mindez nem az eredmények mechanikus, uniformizált utólagos ellenőrzésével zajlik, és nem is más kockázatvállalók rövid távú céloktól vezérelt, tolatkodó szerepvállalásával.

A Jelentés megállapítja, hogy az egyes országokban zajló akkreditáció és az EU-országokban végbemenő kiértékelés között mutatkozó feszültség csitulni látszik, hiszen Nyugat-Európában egyre nagyobb az érdeklődés az akkreditáció, a kritériumok és standardok használata iránt, míg Kelet-Európában egyre gyakoribbak a fejlődésre fókuszáló kiértékelési eljárások: a reformban

érintett összes ország létrehozott, vagy éppen létrehoz olyan ügynökségeket, amelyek a külső minőségbiztosításért felelnek. (Ezekben a kiértékelési vagy akkreditációs eljárásokban a felsőoktatási intézmények 80%-a érintett.)

A Jelentés szerint általánosságban elmondható, hogy a felsőoktatási intézmények pozitív véleménnyel vannak a külső minőségbiztosítási eljárásokról, mert abban az intézmények színvonalának emelését látják leginkább. *Reichert és Tauch* szerint az európai felsőoktatás minőségbiztosítási problematikájának legfontosabb kihívásai a transzparenencia, a tapasztalatcserre és az elegendő számú közös kritérium, ami az eljárások kölcsönös elismeréshez vezetne anélkül, hogy regularizálnák a rendszert, és kikezdenék a diverzitás és verseny pozitív tartalmait.

A következő fejezetet az *Élethosszig Tartó Tanulás*-nak (Life Long Learning, LLL) szentelik a szerzők. A fogalom definíciói és viszonyulása a folytatólagos, illetve felnőttoktatáshoz meglehetősen zűrzavaros képet mutat az adott nemzeti környezetben. Az LLL mindegyik definíciójában tükröződik annak hangsúlyozása, hogyan ismerhető fel a legideálisabb tanulási mód az élet legkülönbözőbb szakaszaiban és helyzetekben. A *Trends 2003* tanulmányból kiderül, hogy az országok többsége megfogalmazni szándékozik, vagy éppen már kidolgozta a maga LLL-stratégiáját. Az LLL körüli párbeszéd egyértelműen piaci irányultságú, és a piaci szereplők hathatós bevonásával zajlik. Az európai intézmények 49%-a kezdeményez közös programokat üzleti és szakmai szervezetekkel, munkaadókkal (ugyanaz még több felsőoktatási intézményre érvényes Finnország, Izland, Svédország, Norvégia, Észtország, Franciaország, Írország és az Egyesült Királyság tekintetében). Ám ugyanakkor – emeli ki a Jelentés – az is igaz, hogy a túlzott hajlandóság a piaci szükségletek kiszolgálására – elsősorban az egyetemeken – rengeteg tanárt szembe fordított az intézményi LLL-folyamatokkal. A diplomastruktúra reformja minden bizonnyal hatással van az LLL-szisztémára: az intézményvezetők 39%-a szerint az új diplomastruktúra befolyásolja az LLL-programok és modulok tervezését. Sőt a Jelentés érdekességként említi, hogy a legtöbb hallgatói szervezet szerint intézményeik ma már másképpen viszonyulnak az LLL kérdésköréhez, mint három éve, sőt a hallgatói képviselők csaknem fele szerint változott a nem hagyományos

hallgatókat érintő kurzuskinálat, harmaduk szerint pedig nőtt a bizalom az LLL iránt a hallgatók köreiben.

A Jelentés utolsó, *A sokszínű profil felé* című fejezetében a diverzifikáció és az intézményi profilok kérdéskörével foglalkozik, és rámutat arra, hogy jelenleg az európai felsőoktatási intézmények túlnyomó többsége nagyjából ugyanakkora súlyt fektet tanításra és kutatásra, ugyanakkor dominánsan elkötelezett az általa szolgáltat nemzeti közösség felé. (Az európai felsőoktatási intézmények mindösszesen 13%-a, az egyetemek 16%-a véli elsődlegesnek egy nemzetközi közösség szolgálatát – és csak 7%-uk egy európaiét.) Ám a Trends 2003 szerint a felsőoktatási intézmények ugyanakkor nem kerülhetik el egy differenciáltabb profil kidolgozását, sőt egy „sajátos plusz érték” megjelenítését (aminek alapja önmaguk megkülönböztetése más szerepvállalóktól), hiszen egyre komolyabb a verseny a köz- és magánforrások, a diákok és tanárok iránt egy globalizálódó felsőoktatási piacon.

Hogyan tovább egy fenntartható felsőoktatási reform felé? – teszik fel a szerzők a kérdést, és arra a következtetésre jutnak, hogy az Európai Felsőoktatási Tér csak akkor jöhet létre, ha mind a felsőoktatási intézmények, mind az oktató-kutató dolgozók, mind pedig a hallgatók csatlakoznak a kitűzött célokhoz, és átültetik azokat a mindennapokba. Ezért Sybille Reichert és Christian Tauch úgy véli, hogy a közeljövő legnagyobb kihívása annak biztosítása, hogy a szereplők is lássák a reform lényegét, mert csak így érhető el, hogy ez európai méretű változás beépüljön az intézményekbe, és egy innovatív, fenntartható irányba mozduljon el. A Trend 2003 szerzői azt is kiemelik, hogy a bolognai folyamatot mindenképpen össze kell hangolni a felsőoktatási intézményekben zajló egyéb fejlődési folyamatok kulcsfunkcióival, méghozzá úgy, hogy az nem tolható előtérbe egyéb sürgős fejlesztések rovására.

(*Trends 2003 – Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. [A report prepared for the European University Association by Sybille Reichert and Christian Tauch, July 2003.] http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf*)

Jancsák Csaba

NEMZETKÖZI ÖSSZEHALONLÍTÓ OKTATÁSKUTATÁSI STATISZTIKÁK

2006-ban jelent meg az UNESCO Statisztikai Intézetének a közel 250 oldalas *Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World* című jelentése, amely nemzetközi szinten is felkeltette az oktatáskutatók figyelmét. A tanulmányban szereplő empirikus adatok az oktatási rendszerek 1999 és 2004 közötti globális és regionális átalakulásait vázolják fel. Összesen 193 ország oktatási rendszeréről gyűjtöttek be adatokat, amelyeket különböző aspektusokból rendszereztek. A nyers adatsorokat kisebb részben saját kutatásaikkal szerezték meg, nagyobbik részét pedig a világ államainak kormányai bocsátották rendelkezésükre. A tanulmány természetesen nem tér ki az oktatási rendszer minden egyes összefüggésére és vonatkozására, hanem – főként – a felsőoktatásban zajló legfontosabb folyamatokat és jelenségeket elemzi mélyrehatóan. Jelentős hangsúlyt fektet standardizált és új indikátorok bevezetésére és használatára, hiszen komplex, összehasonlító felméréseket csak ezek alapján lehet készíteni.

Vizsgálatuk homlokterében a következő témák álltak: a munkaerőpiaci viszonyok és a felsőoktatás strukturális összehangolásának lehetőségei, a diplomák munkaerőpiacon való hasznosítása és a humán erőforrások fejlesztése, a nemzetközi hallgatói mobilitás tendenciái, valamint a nemek közötti esélyegyenlőség megvalósításának reális esélyei. Külön érdeme a jelentésnek, hogy az alkalmazott terminológiai apparátust konceptualizálja és operacionalizálja, a vizsgálati módszertani eljárásokat pedig adott fejezeteken belül olyan formában interpretálja, hogy azt a szélesebb társadalmi nyilvánosság is könnyen megértheti. Fontos megjegyezni, hogy ez a tanulmány nem egyszerűen leírja a nemzetközi folyamatokat és jelenségeket, hanem néhány esetben rávilágít azok diszfunkcióira is.

A jelentésben megállapított új indikátorok konstruálásával, illetve azok szintetizálásával olyan általánosan elfogadható egységes szempontsort alkottak, amelyek alapján a nemzetközi felsőoktatási rendszereket három részre tagolják, így megkönnyítve adott struktúrák kategorizálását, elemzését és összehasonlítását. Az első